

Reinhard Fiehler

## Grammatische Konstruktionen und Formulierungsverfahren als Ressourcen für die Analyse von Gesprächsbeiträgen

### Abstract

Die Fallanalyse untersucht vier Gesprächsausschnitte und verdeutlicht ihren Aufbau aus funktionalen Einheiten. Sie beschreibt die bei ihrer Produktion angewandten Formulierungsverfahren und leitet so die in den Gesprächsbeiträgen vorfindbaren grammatischen Besonderheiten (u.a. Korrekturen, Verbspitzenstellung, „elliptische“ Äußerungsformate) aus den Produktionsbedingungen gesprochener Sprache sowie den Zwecken ihrer situationsspezifischen Verwendung her. Zentral für die Analyse ist, das Bedeutungspotenzial zu bestimmen, das – neben dem sukzessiven Aufbau der verbalen Bedeutung – durch die Art und Weise der Hervorbringung der Äußerungen (z.B. Formulierungsschwierigkeiten, Pausen, Intonation) kommuniziert wird. Die grammatische Struktur wird damit als eine Ressource zur Interpretation der Gesprächsbeiträge genutzt.

This case study examines sections of four conversations and illustrates how they are constructed from functional units. It describes the formulation processes used in their production and thus traces any unusual grammatical features to be found in the conversations (including corrections, verb fronting, “elliptical” utterances) back to the production conditions of spoken language and to the purpose of their use in specific situations. A central aim of the analysis is to determine the semantic potential, which – in addition to the successive construction of the verbal meaning – is communicated by the manner in which the utterances are produced (e.g. problems of formulation, pauses, intonation). The grammatical structure is used as a resource for interpreting the conversational turns.

### 1. Grammatische Beschreibung gesprochener Sprache

Ein erster Meilenstein auf dem Weg zur – auch grammatischen – Differenzierung von gesprochener und geschriebener Sprache stellt Behaghel (1899) dar. In der Folgezeit wurde der Blick auf grammatische Besonderheiten der gesprochenen Sprache durch sprachtheoretische Positionen, die ein einheitliches, homogenes Sprachsystem postulieren (*langue*- und Kompetenz-Konzeptionen), erschwert. Ein erster, umfassenderer Ansatz zur Beschreibung grammatischer Phänomene der gesprochenen Sprache stellt in der Bundesrepublik das Freiburger Projekt „Grundstrukturen der deutschen Sprache“ dar (vgl. Fiehler/Schröder/Wagener 2007, S. 333-342). In der sich anschließenden *Gesprochene-Sprache-Forschung* sind dann grammatische Besonderheiten ein durchgehendes Thema (vgl. Betten 1977).

Einen Neuansatz zur Beschreibung grammatischer Besonderheiten stellt in der Folge die *interaktionale Linguistik*, prominent vertreten durch Peter Auer, Susanne Günthner, Wolfgang Imo, Margret Selting u.a., dar (vgl. Selting/Couper-Kuhlen 2001). Ihr Interesse gilt der Beschreibung vor allem syntaktischer und prosodischer Phänomene. Auf der Grundlage von Kollektionen werden einzelne Erscheinungsformen in ihrer kontextsensitiven Variationsbreite untersucht. Mit dem zunehmenden Bewusstsein über die von der geschriebenen Sprache abweichenden spezifischen Produktions- und Rezeptionsbedingungen mündlicher Kommunikation und ihre zentralen Konstitutionsbedingungen – Multimodalität, Interaktivität, Kurzlebigkeit/Flüchtigkeit und Zeitlichkeit – wird dabei auch deutlich, dass erheblich mehr grammatische Besonderheiten bestehen als bisher aufgrund der Schriftlas-

tigkeit des Sprachbewusstseins (*written language bias*; Linell 1982) gesehen wurden, und dass auch ein eigenständiges Inventar von Analyse- und Beschreibungskategorien erforderlich ist (vgl. Fiehler et al. 2004, S. 157-238).

Ein aktueller Diskussionsstrang verfolgt die Frage, inwieweit die *Konstruktionsgrammatik* mit ihrer Betonung von Form-Funktions-Zusammenhängen ein zur Beschreibung grammatischer Phänomene gesprochener Sprache geeignetes Instrument ist (vgl. Deppermann 2011). In diesem Rahmen werden einzelne Konstruktionen, bestenfalls Konstruktionsfamilien (vgl. Auer 2006; Günthner 2008) beschrieben.

Fragt man nach Überblicks- oder Gesamtdarstellungen bzw. nach einer Grammatikschreibung für gesprochene Sprache, so werden zwar konzeptionelle Vorstellungen diskutiert (vgl. Hennig 2006; Günthner 2011)<sup>1</sup>, aber die Praxis der Grammatikschreibung für die gesprochene deutsche Sprache ist noch sehr beschränkt.<sup>2</sup> Zu nennen sind hier vor allem Hoffmann (1997) mit seinem Kapitel „Zur Grammatik von Text und Diskurs“ in der Grammatik der deutschen Sprache (IDS-Grammatik) und Fiehler (2009) mit dem Kapitel „Gesprochene Sprache“ in der Duden-Grammatik.

Betrachtet man Grammatiken der Schriftsprache – und das sind Grammatiken fast durch die Bank – so leisten sie dreierlei: (1) Sie beschreiben *die grundlegenden Einheiten* einer Sprache in ihren Eigenschaften und Leistungen. (2) Sie beschreiben die Regularitäten des *Aufbaus* dieser Einheiten. (3) Sie beschreiben die Möglichkeiten der Verknüpfung von Einheiten. Schriftgrammatiken leisten dies für die grundlegenden Einheiten der geschriebenen Sprache, nämlich für den *Buchstaben*, das *Wort*, den *Satz* und gelegentlich auch für den *Text*. Geht man davon aus, dass eine Grammatik gesprochener Sprache Vergleichbares leisten soll, so muss sie die grundlegenden Einheiten der gesprochenen Sprache beschreiben. Diese möchte ich bestimmen als den *Laut*, das *Wort*, die *funktionale Einheit*, den *Gesprächsbeitrag* und das *Gespräch*. Sie sind in Hinblick auf ihre Eigenschaften und Leistungen, die Regularitäten ihres Aufbaus und die Möglichkeiten ihrer Verknüpfung zu beschreiben.

## 2. Mündliche Kommunikation

Unter *mündlicher Kommunikation* wird hier die Gesamtheit der kommunikativen Praktiken verstanden, in denen die Verständigung zwischen mindestens zwei Parteien durch (1) verbale mündliche Kommunikation, (2) körperliche Kommunikation und/oder (3) Kommunikation auf der Grundlage visueller Wahrnehmungen und Inferenzen erfolgt. *Gesprochene Sprache* bezeichnet die verbalsprachlichen Anteile der mündlichen Kommunikation einschließlich aller bedeutungstragenden stimmlichen und prosodischen Erscheinungen. Die nachfolgenden Analysen beschränken sich im Wesentlichen auf die Untersuchung der gesprochenen Sprache.

### 2.1 Formulierungsverfahren

Zeitlichkeit und zeitliche Erstreckung sind für mündliche Kommunikation konstitutiv; sie ist ein Prozess in der Zeit. In der Kommunikation werden innere Gegebenheiten (Gedanken, Wissen, Annahmen, Bewertungen, Einstellungen, Wünsche, Gefühle etc.) in einem

<sup>1</sup> Günthner (2011) z.B. formuliert einen umfassenden Katalog von Anforderungen an eine praxisorientierte Grammatiktheorie gesprochener Sprache.

<sup>2</sup> Für das Englische vgl. z.B. Biber et al. (1999).

Prozess der Versprachlichung mittels eines Repertoires von Formulierungsverfahren nach außen gesetzt. Diese Entäußerung bringt die Notwendigkeit der *Portionierung* und *Sequenzialisierung* mit sich.

Konsequenz der Zeitlichkeit ist, dass Gesprächsbeiträge Element für Element, Einheit für Einheit entstehen. Der Gesprächsbeitrag wird vom Sprecher, nachdem er das Rederecht übernommen hat, auf der Grundlage eines Äußerungsplans (intendierter Beitrag) in einem Formulierungsprozess in zeitlicher Abfolge realisiert (vgl. Gülich 1992). Dieser Formulierungsprozess besteht zum einen in der *Versprachlichung kognitiver Inhalte* und zum anderen in der *Bearbeitung* bereits geäußerten sprachlichen Materials. Dabei bedienen sich die Sprecher einer Vielzahl von *Formulierungsverfahren*, die in den Äußerungen Spuren hinterlassen und an diesen Indikatoren erkennbar sind (Gülich/Kotschi 1996). Im Rahmen der Versprachlichung kognitiver Inhalte spielen vor allem drei Gruppen von Formulierungsverfahren eine Rolle: (i) Darstellungsverfahren, mit denen der Sprecher das, was er mitteilen will, auf eine bestimmte Weise formuliert; (ii) Problembearbeitungsverfahren, mit denen er anzeigt, dass Formulierungsprobleme bestehen, und mit denen diese Probleme zugleich bearbeitet werden; (iii) Verfahren der Verständnissicherung, die der Absicherung des Mitgeteilten dienen.

Neben diesen Verfahren der Versprachlichung stehen ferner Verfahren, die bereits geäußertes verbales Material bearbeiten. Was einmal geäußert ist, kann nicht zurückgenommen, sondern nur nachträglich modifiziert werden. Bearbeitungen haben eine dreigliedrige Struktur: Sie bestehen aus einem *Bezugsausdruck*, einem *Bearbeitungsindikator* und einem *Bearbeitungsausdruck*.

Bearbeitungen lassen sich in primär korrektive und primär weiterführende unterteilen. Bei den *korrektiven Bearbeitungen* wird ein Wort oder eine Formulierung vom Sprecher selbst (Selbstkorrektur) oder vom Hörer (Fremdkorrektur) als falsch oder unpassend empfunden. Korrekturen lassen sich in *Wort-*, *Formulierungs-* und *Inhaltskorrekturen* unterscheiden. Zu den *weiterführenden Bearbeitungen* gehören Formulierungsverfahren wie Paraphrasen, Reformulierungen, Reduktionen und Expansionen, bei denen bereits formulierte Elemente annähernd wortgleich, in veränderter Form, verkürzt oder erweitert erneut formuliert werden (vgl. ausführlicher zu den Formulierungsverfahren: Duden. Die Grammatik 2009, S. 1227-1231).

Konsequenz der Zeitlichkeit der Entstehung von Gesprächsbeiträgen ist auch ein methodisches Postulat: Auch bei der *Analyse* von Beiträgen muss diese Zeitlichkeit strikt beachtet werden, d.h. für ihre Analyse ist eine Prozess-, keine Produktperspektive (Draufsicht) erforderlich.

## 2.2 Funktionale Einheiten

Gesprächsbeiträge können sehr unterschiedlich umfangreich sein. Sie reichen vom einzelnen Wort bis zur ganzen Erzählung. Dies wirft die Frage nach der internen Strukturierung von Gesprächsbeiträgen auf. Gesprächsbeiträge bestehen – so meine Auffassung<sup>3</sup> – aus funktionalen Einheiten. Funktionale Einheiten sind die kleinsten Bestandteile des Beitrags, denen man bei der Analyse eine separate Funktion im und für den Kommunikationsprozess zuschreiben kann. Annahme dabei ist, dass auch die Gesprächsbeteiligten im Pro-

<sup>3</sup> Zu anderen Auffassungen über Grundeinheiten der gesprochenen Sprache und speziell zu Elementen des Gesprächsbeitrags vgl. Fiehler et al. (2004, S. 173-237).

zess der Produktion und Rezeption der Beiträge eine entsprechende Segmentierung vornehmen. Die Untereinheiten des Beitrags werden damit primär funktional, nicht syntaktisch oder prosodisch bestimmt. Die Identifizierung funktionaler Einheiten macht von syntaktischen und prosodischen Mitteln unterstützenden Gebrauch, sie ist aber weder allein noch primär von ihnen abhängig. Von funktionalen Einheiten zu unterscheiden sind Elemente eines Beitrags, die primär eine Funktion für den Formulierungsprozess des Sprechers erfüllen (z.B. Elemente, die Probleme der Verbalisierung oder Abbrüche, Korrekturen und Wortsuchprozesse anzeigen). Der eine Typ von funktional bestimmten Einheiten strukturiert und organisiert das Formulieren, der andere den Gesprächsbeitrag.

Mit funktionalen Einheiten werden bestimmte Aufgaben im Kommunikationsprozess bearbeitet. So können z.B. die Aufgaben ‚jemanden grüßen‘, ‚einen Gesprächspartner adressieren‘, ‚eine Aussage machen‘, ‚eine Bewertung äußern‘, ‚eine Redewiedergabe ankündigen‘, ‚einen Grund nennen‘ etc. durch funktionale Einheiten realisiert werden.

Zu unterscheiden sind potenziell selbstständige funktionale Einheiten, assoziierte funktionale Einheiten und projizierende funktionale Einheiten: *Potenziell selbstständige funktionale Einheiten* können für sich alleine einen Beitrag bilden. *Assoziierte funktionale Einheiten* sind nicht alleinstehend möglich. Sie erfordern eine Trägereinheit, von der sie abhängig sind; nur mit ihr zusammen bilden sie einen Beitrag. *Projizierende funktionale Einheiten* sind ebenfalls nicht selbstständig. Sie machen eine weitere funktionale Einheit erwartbar, die von der projizierenden Einheit syntaktisch abhängig ist. Nur beide zusammen stellen einen vollständigen Beitrag dar. Besteht ein Beitrag aus mehreren funktionalen Einheiten, so ist er *mehrgliedrig* (vgl. ausführlicher zu den funktionalen Einheiten einschließlich ihrer Klassifikation: Duden. Die Grammatik 2009, S. 1221-1227).

Auch wenn das Konzept der funktionalen Einheiten zunächst für die Beschreibung der verbalen Anteile der mündlichen Kommunikation konzipiert wurde, kann es auch auf andere Modalitätsebenen übertragen werden, und funktionale Einheiten können dann sowohl aus verbalen wie auch aus Elementen anderer Modalitätsebenen bestehen.

### 3. Analyse von vier Gesprächsausschnitten

Im Folgenden möchte ich vier Gesprächsausschnitte<sup>4</sup> beschreiben und verdeutlichen, wie sie in ihrer spezifischen Gestalt zustande kommen und aus welchen funktionalen Einheiten die Gesprächsbeiträge sich aufbauen.

#### 3.1 Modifizierung eines Schülerbeitrags (Z. 63-70)

Bei der Besprechung des ersten Steckbriefes, in dem es um Miroslav Klose geht, wird dessen Nationalität durch den Schüler ER thematisch: ER: *he is a- he is a(-) he=s (.) he is a polak* (Z. 62). Der Lehrer WE reagiert darauf mit folgender Äußerung:

63 WE: n: a: [ja=you know]  
 64 JU: [polak ] ((lacht))  
 65 WE: he is a:: (-)  
 66 XX: polish  
 67 WE: he has Polish ROOTS (.)  
 68 JU: [<<<polak>]  
 69 WE: [but I] think he came over when he was three  
 70 years old

<sup>4</sup> Vgl. zur Analyse dieser Ausschnitte auch Kindermann/Kühner/Schmitt (2011, S. 34-43).

Der Lehrer beginnt seine Äußerung mit einer Artikulation/Vokalisierung, die nicht voll lexikalisiert ist, die aber erkennen lässt, dass es sich um eine reaktive bewertende Stellungnahme (vgl. Duden. Die Grammatik 2009, S. 1224) zu ERs Äußerung (Z. 62) handelt. Die Stellungnahme lässt sich explizieren als: *Ich kann dem nicht zustimmen, ich habe da meine Bedenken*. Mit der Funktionszuschreibung ‚reaktive bewertende Stellungnahme‘ lässt sich das Element *n: a: ja* (Z. 63) also als erste funktionale Einheit des Lehrerbeitrags bestimmen. Die Aussprache dieser funktionalen Einheit weist Merkmale einer deutschsprachigen Artikulation auf. Da der Lehrer aber vorher und nachher in der Unterrichtssprache Englisch spricht, kann man vermuten, dass er entweder im Englischen nicht über das Inventar zur Realisierung einer solchen reaktiven bewertenden Stellungnahme verfügt oder dass die Überraschung über ERs Äußerung ihn kurzfristig ins Deutsche zurückfallen lässt.

Mit *you know* (Z. 63) schließt sich die zweite funktionale Einheit an. Sie ist – wie auch die folgenden – klar englischsprachig. Ihr lässt sich die Funktion der Ankündigung eines (allgemein bekannten) Wissenslements zuschreiben. Es handelt sich also um eine projizierende funktionale Einheit. Auch wenn das *ja* (Z. 63) prosodisch eng an diese Einheit angebunden ist, führt dies bei einer Analyse der funktionalen Einheiten nicht dazu, es dieser zweiten Einheit zuzurechnen, sondern es wird wegen seiner Funktionalität – gegen die prosodische Indizierung – der ersten Einheit zugerechnet.

Dem folgenden Äußerungsteil *he is a: (-)* (Z. 65) kann noch keine Funktion zugeschrieben werden. Erst zusammen mit *he has POLISH ROOTS* (Z. 67) ergibt sich ein Format, das die Funktion einer Aussage erfüllt. Der Lehrer beginnt seine Äußerung mit *he is a: (-)* (Z. 65) und setzt sie nach einer kurzen Pause mit der Formulierung *he has* (Z. 67) fort, wobei *has* an die Stelle von *is* tritt. Er setzt hier ein Formulierungsverfahren zur Bearbeitung bereits geäußertem Sprachmaterials ein. Die Bearbeitung ist korrektiv, es handelt sich um eine Selbstkorrektur (vgl. Duden. Die Grammatik 2009, S. 1230). Da in der mündlichen Kommunikation bereits Geäußertes nicht aus der Welt (bzw. aus dem Kopf des Hörers) zu schaffen ist, muss verdeutlicht werden, dass das Geäußerte durch etwas Nachfolgendes ersetzt werden soll. Die Dehnung von *a: (-)*, die Pause und die Parallelität der Konstruktion sind Indikatoren für diese Bearbeitung. Durch die Indikatoren wird das Vorausgehende als Bezugsausdruck konstituiert und das Folgende als Bearbeitungsausdruck. Die Bearbeitung besteht im Wechsel des Verbs und der Konstruktion. Deutet man diese Selbstkorrektur inhaltlich, so bricht WE eine Konstruktion, die zu ihrer Vervollständigung einer eindeutigen (ethnischen/nationalen) Kategorie bedarf, ab und wechselt zu einer Konstruktion, die keine kategoriale Festlegung erfordert.

Es folgt im Gesprächsbeitrag von WE mit *but I think* (Z. 69) eine dritte funktionale Einheit, die die Wiedergabe eines eigenen (unsicheren) Wissenslements oder einer Meinung ankündigt. *he came over* (Z. 69) ist die vierte Einheit mit der Funktion einer Aussage. Sie wird durch die fünfte Einheit *when he was three years old* (Z. 69) zeitlich spezifiziert. Bei dieser Einheit handelt es sich um eine assoziierte funktionale Einheit, die die vierte als Trägereinheit erfordert.

Eine interaktive Beeinflussung der Äußerungsentwicklung von WE durch die zwischenzeitlich erfolgenden Schüleräußerungen (Z. 64, 66 und 68) ist nicht festzustellen.



## 3.2 Problematisierung einer nationalen Kategorisierung (Z. 74-78)

Direkt im Anschluss an Ausschnitt 1 folgt eine Nebensequenz (Z. 71-98), an der hauptsächlich GI, WE und ÖZ beteiligt sind und in der – auch vom Lehrer<sup>5</sup> – durchgängig Deutsch gesprochen wird. GI leitet sie ein, indem er mit seiner Äußerung: *aber in der deutschen nationalmannschaft spielen voll viele ausländer* (Z. 71-72) das Thema Nationalität erneut aufgreift. Ging es bei Miroslav Klose um eine Einzelperson, geht es jetzt um eine ganze Gruppe, denen das Prädikat „Ausländer“ zugeschrieben wird. Auf diese Äußerung von GI reagiert WE nach einer Pause von einer Sekunde mit folgendem Gesprächsbeitrag, der hier als Ausschnitt 2 analysiert werden soll:

74 WE: sind ja keine ausländer die sind ja  
 75 (1.3)  
 76 hier geboren (-) das is ja (-) das sind ja  
 77 sozusagen dann auch (.)  
 78 [deutsche]

Betrachtet man die Entstehung dieser Äußerung in zeitlicher Abfolge, so bildet *sind ja keine ausländer* (Z. 74) eine erste funktionale Einheit. Die zuschreibbare Funktion ist die einer Aussage, mit der die zuvor von GI getätigte Aussage bestritten wird. Dies geschieht, indem das betreffende Lexem *ausländer* aufgegriffen und durch *keine* negiert wird. Das Formulierungsverfahren für diese Aussage ist also das der Negation (von vorher Gesagtem). Auffällig ist dabei die Verberststellung (vgl. Duden. Die Grammatik 2009, S. 1208f.). Die Verberststellung ist in Fällen wie diesem im gesprochenen Deutsch unauffällig und häufig, verglichen mit äquivalenten schriftsprachlichen Formulierungen scheint aber ein Element zu fehlen (z.B. *es, das, sie* oder *die*). Aus der Perspektive der Schriftsprache wäre sie als elliptisch zu bezeichnen. Verberststellung statt der üblichen Verbzweitstellung tritt häufig in Äußerungssequenzen auf, wenn die Folgeäußerung einen Kommentar oder eine Stellungnahme zur Vorgängeräußerung beinhaltet. Durch die Verberststellung kann man schneller „zur Sache“ kommen. Die Modalpartikel *ja* – paraphrasierbar als *wie du weißt* oder *wie du wissen solltest* – verdeutlicht, dass der Lehrer diese Aussage für selbstverständlich hält bzw. halten will. Das *ja* erscheint auch in gleicher Funktion in den beiden folgenden funktionalen Einheiten.

Mit der zweiten funktionalen Einheit *die sind ja (1.3) hier geboren (-)* (Z. 74/76) bezieht sich der Lehrer nicht mehr auf die Vorgängeräußerung von GI, sondern macht eine eigene Aussage. Das Formulierungsverfahren ist das der Darstellung (vgl. Duden. Die Grammatik 2009, S. 1227). Diese funktionale Einheit ist satzförmig. Bei ihr ist das Vorfeld mit *die* besetzt, womit sich WE auf die von GI angeführten *voll viele[n] ausländer* (Z. 72) bezieht. Die Referenz auf eine Personengruppe mit dem demonstrativen Artikelwort *die* ist in der gesprochenen Sprache unauffällig, aus der Perspektive der geschriebenen Sprache würde man das Personalpronomen *sie* erwarten. Die Formulierung dieser Einheit erfolgt nicht – wie bei der ersten – flüssig, sondern der Lehrer stockt nach *ja* für 1.3 Sekunden. Die Pause kann als Indikator für ein Formulierungsproblem gedeutet werden, das sich, nachdem er *hier geboren* geäußert hat, als ein Konzept- bzw. Wortsuchproblem herausstellt (vgl.

<sup>5</sup> Während die deutschsprachigen Äußerungen des Lehrers die geläufigen Kennzeichen von Mündlichkeit aufweisen, haben seine englischsprachigen weitgehend das Format von schriftsprachlichen Sätzen. Im Englischen redet der Lehrer bis auf einige Verzögerungs- bzw. Haltesignale „wie gedruckt“.

Duden. Die Grammatik 2009, S. 1228). WE kommuniziert an dieser Stelle also nicht nur ein Konzept, sondern durch die vorausgehende Pause zugleich auch seine Schwierigkeiten, es zu finden.

Fragt man nun nach der Relation, die zwischen der ersten und der zweiten funktionalen Einheit besteht, so ist man auf Inferenzleistungen angewiesen: Die Relation, die zwischen beiden Einheiten besteht, wird nicht explizit benannt und auch nicht formal gekennzeichnet. Der Hörer muss erschließen, dass *die sind ja (1.3) hier geboren* ein Kriterium, ein Argument, ein Grund dafür ist, dass die Personen der fraglichen Gruppe keine Ausländer sind. Es handelt sich damit um inferenzgestützte Kommunikation. Wollte man die Relation zwischen den beiden Einheiten explizit versprachlichen, könnte man dies beispielsweise durch die kausale Subjunktion *weil*: *sind ja keine ausländer weil die ja hier geboren sind*.

Mit *hier geboren* hat WE ein spezifisches Kriterium (und nur eines) relevantgesetzt. Es sind durchaus alternative Kriterien denkbar: *die leben schon so lange hier, die haben sich hier integriert/eingebürgert, die verstehen sich als Deutsche, die haben einen deutschen Pass/die deutsche Staatsbürgerschaft* etc. Sie reichen von formalen Kriterien bis hin zu solchen des subjektiven Selbstverständnisses. Diese Bandbreite möglicher Kriterien macht deutlich, dass die Pause das Resultat eines Zeit erfordernden, problematischen Auswahlprozesses ist. Das gewählte und ausgesprochene Kriterium ist ein formales. Nach ihm ist im Übrigen auch Miroslav Klose, von dem WE sagt: *I think he came over when he was three years old* (Z. 69-70), ein Ausländer, und GI hätte zumindest in Hinblick auf ihn recht.

WE führt dann seinen Gesprächsbeitrag mit einer dritten funktionalen Einheit fort: *das is ja (-) das sind ja sozusagen dann auch (.) deutsche* (Z. 76-78). Auch diese Einheit zeigt die korrektive Bearbeitung bereits geäußerten Sprachmaterials in Form einer Selbstkorrektur.

Gegenüber der zweiten funktionalen Einheit wird das demonstrative Artikelwort, mit dem auf die betreffende Gruppe verwiesen wird, von *die* zu *das* verändert. Die Relation, in der die dritte funktionale Einheit zur zweiten steht, wird in diesem Fall explizit mit *dann* versprachlicht: Es handelt sich um eine mittels des Formulierungsverfahrens Darstellung geäußerte Konsequenz oder Folgerung. Aus dem Hiergeboren-Sein folgt, dass sie *deutsche* sind. Der Nennung der Kategorie geht eine Mikropause voraus. Mit dem Wechsel des demonstrativen Artikelworts von *die* in der zweiten funktionalen Einheit zu *das* in der dritten Einheit ist eine Ausweitung des Referenzraums verbunden: Während sich *die* auf die „Ausländer“ in der deutschen Nationalmannschaft bezieht, verweist *das* auf alle Ausländer, die hier geboren sind.

Das prominenteste lexikalische Element dieser funktionalen Einheit ist *sozusagen*. Gegenüber der unmodalisierten Aussage *das sind ja dann auch deutsche* macht das *sozusagen* (im Zusammenspiel mit dem *auch*) deutlich, dass es sich bei dieser Gruppe nicht um den Normal-, sondern um einen Sonderfall handelt, bei dem irgendwelche, hier nicht explizierten Sonderbedingungen eine Rolle spielen.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Diese Abweichungen vom Normalfall werden auch deutlich, wenn man die Paraphrasen betrachtet, die das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache für *sozusagen* nennt: *eigentlich, fast wie, gewissermaßen, gleichsam, im Prinzip, praktisch, quasi* etc.

Betrachtet man WEs gesamten Gesprächsbeitrag mit seinen drei funktionalen Einheiten in Relation zum Vorgängergesprächsbeitrag von GI, so besteht seine Funktion darin, zu *bestreiten*, dass die betreffenden Personen Ausländer sind, und *festzustellen*, dass sie *sozusagen dann auch (.) deutsche* sind, mithin die Aussage von GI, dass *voll viele ausländer* in der deutschen Nationalmannschaft spielen *nicht zutrifft*. Dass WE nur ein Kriterium für das Nicht-Ausländer-Sein ansetzt und dass das Deutsch-Sein der so spezifizierten Gruppe unter nicht explizierten Sonderbedingungen steht, verrät einerseits, dass WE bei dieser Antwort unter einem gewissen Druck steht, und eröffnet andererseits für seine Gesprächspartner verschiedene Ansatzpunkte für Erwiderungen.

Während WE mit dieser Äußerung auf der *Sachverhaltsebene* argumentiert, wechselt er im Folgenden auf die Ebene der *Bewertung* des Sachverhalts: *is es so schlimm (.) dass da- dass da ausländer spielen in der mannschaft* (Z. 82-87), auf der er auch verbleibt: *ja und (-) ist das so schlimm?* (Z. 90). Auf dieser Ebene geht es nicht mehr darum, ob die betreffenden Personen Ausländer sind, sondern nur noch um die Bewertung dieses Sachverhalts.

Die erste dieser Äußerungen (Z. 82-87) enthält in grammatischer Perspektive ein Beispiel für eine spezielle Expansion – die Ausklammerung: *in der mannschaft*. Expansionen sind Fortführungen einer Äußerung über einen möglichen übergaberelevanten Punkt hinaus (vgl. Duden. Die Grammatik 2009, S. 1211-1212). Bei regressiv-syntagmatischen Expansionen wird eine Konstituente nachgetragen, die entsprechend den normalen topologischen Erwartungen schon früher hätte formuliert werden müssen. Je nachdem, ob die Expansion prosodisch integriert ist, also mit der Vorgängerstruktur eine Intonationsphrase bildet, oder ob zwei Intonationsphrasen bestehen, kann zwischen Ausklammerung und Nachtrag unterschieden werden. In diesem Fall liegt eine Ausklammerung vor. Ausklammerungen wie auch generell Expansionen sind in der gesprochenen Sprache deutlich häufiger als in der geschriebenen.

### 3.3 Ordnungsruf und Rekapitulation des Steckbriefes (Z. 99-103)

Der Lehrer beendet die Nebensequenz (Z. 71-98) und eröffnet den dritten hier analysierten Gesprächsausschnitt, indem er den Schüler GI, der zuletzt gesprochen hat, mit Namen anruft:

99 WE: giovanni (---) SSCHT (.)  
100 also das war sehr schön ja (---)  
101 viele tore bei der wm geschossen ja (-)  
102 fußballspieler (-) werder bremen  
103 bayern münchen miroslav klose

Der Anruf *giovanni* stellt eine eigenständige erste funktionale Einheit dar. Alleinstehende Anrufe haben in der Regel einen auffordernden Charakter, wobei als Teil der inferenzbasierten Kommunikation aus der Situation erschlossen werden muss, wozu aufgefordert wird (vgl. Duden. Die Grammatik 2009, S. 1225). Im schulischen Kontext geht es dabei häufig um die Fokussierung der Aufmerksamkeit der betreffenden Person oder eine Sanktionierung. Nach einer längeren Pause folgt als zweite funktionale Einheit die Äußerung eines Aufforderungssignals. Aufforderungssignale gehören zu den Hörersteuernden Partikeln (vgl. Duden. Die Grammatik 2009, S. 1216). Das hier verwendete *SSCHT* dient konventionell dazu, Reden zu unterbinden und Ruhe herzustellen. Hörersteuernde Partikeln



sind ebenso wie Anrufe genuin gesprochensprachliche lexikalische Elemente. Beide funktionalen Einheiten bestehen aus nur einem Lexem. Während der Lehrer beim Anruf GI zugewendet ist, äußert er das Aufforderungssignal nach einer Drehung des Kopfes mit leicht gehobenem Kopf in Richtung auf die ganze Klasse und verdeutlicht durch diese körperliche Kommunikation die Adressierung dieser Einheit.

Der folgende Äußerungsteil *also das war sehr schön ja* (Z. 100) stellt im Kern eine Bewertung dar. WE kommt damit wieder auf den verlesenen Steckbrief zu sprechen und knüpft an gleichlautende Bewertungen an, die er schon während der Erarbeitungsphase: *das ist schön* (Z. 18) und vor dem Verlesen des Steckbriefes: *its very nice okay* (Z. 32) geäußert hatte.

Bei der sukzessiven zeitlichen Produktion dieses Äußerungsteils wird für den Rezipienten nach der Äußerung von *war* deutlich, dass das *also* im Vorvorfeld steht. Mit diesem *also* kündigt WE den resümierenden Charakter der folgenden Einheit an und zugleich knüpft er rückverweisend an die Verlesung des Steckbriefes an. Es handelt sich nicht um ein schlussfolgerndes *also*. Diese Merkmale legen nahe, dass es sich um einen Operator handelt. Der Operator und die folgende bewertende Aussage stellen – auch wenn sie prosodisch integriert sind – zwei funktionale Einheiten dar und bilden zusammen eine Operator-Skopus-Struktur (vgl. Duden. Die Grammatik 2009, S. 1201-1204).

Operator-Skopus-Strukturen sind zweigliedrige sprachliche Einheiten, deren einer Bestandteil, der Operator, aus einem kurzen sprachlichen Ausdruck besteht und deren anderer Bestandteil, der Skopus, eine potenziell vollständige Äußerung darstellt (vgl. Barden/Elstermann/Fiehler 2001). Der Operator gibt dabei – funktional betrachtet – dem Hörer eine Verstehensanleitung oder -anweisung, wie der Äußerungsteil in seinen Skopus aufzunehmen ist.

Das demonstrative Artikelwort *das* erfordert Inferenzleistungen, worauf es referiert, zumal das Verlesen des Steckbriefes schon einige Zeit zurückliegt und zwischen ihm und der aktuellen Äußerung die Ausländer-Nebensequenz stattgefunden hat.

Die nachfolgende funktionale Einheit *ja* – die fünfte dieses Gesprächsbeitrags – hat die Funktion der Bekräftigung und ist damit von anderer Art als die vier Vorkommen von *ja* im Ausschnitt 2. Dieses *ja* lässt sich paraphrasieren als *so ist es*.

Ebenso wie die funktionalen Einheiten 3 bis 5 beziehen sich auch die folgenden vier funktionalen Einheiten 6, 8, 9 und 10 auf bereits Gesagtes. Sie rephrasieren Sätze des Steckbriefes und sind nur vor diesem Hintergrund verständlich.

Die sechste funktionale Einheit im Gesprächsbeitrag von WE: *viele tore bei der wm geschossen* (Z. 101) rekurriert auf folgenden, aus dem Steckbrief vorgelesenen Satz: *he has ähm shot many (.) goals for germany in the wm twothousandsix* (Z. 41-42). Auffällig bei der Wiedergabe durch WE ist zweierlei. Zum einen, dass sie auf Deutsch erfolgt, und zum anderen, dass sie verkürzt, indem sie die Jahreszahl nicht wiedergibt und den Benefizienten nicht nennt: *for germany*. Syntaktisch wird der Satz der Vorlage zu einer Partizipialkonstruktion verkürzt.

Die siebte funktionale Einheit besteht aus einem – prosodisch leicht abgesetzten – *ja*, das typgleich mit dem aus Einheit 5 ist und ebenfalls bekräftigende Funktion hat.

Die Verknappung wird in den funktionalen Einheiten 8, 9 und 10 noch gesteigert:

*fußballspieler* (Z. 102) geht zurück auf: *he plays soccer* (Z. 36); *werder bremen* (Z. 102) auf: *he was a player of werder bremen* (Z. 44); *bayern münchen* (Z. 103) auf: *and now he plays for bayern münchen* (Z. 48).

Gar nicht erwähnt wird die Information: *he is number eleven* (Z. 39).

Während die Aussagen des (schriftlich verfassten) Steckbriefes durchweg satzförmig sind, handelt es sich bei den Wiedergaben von WE um Aussagekerne (vgl. Duden. Die Grammatik 2009, S. 1210 und Günthner 2006) in Form eines Nomens und zweier zweigliedriger Namen. Sie werden ohne Konnektoren einfach aneinandergereiht. Aussagekerne sind Resultat einer Kondensierungsstrategie, die in szenischen Schilderungen, aber auch in anderen Kontexten eingesetzt wird, um pointiert und plakativ Ereignisse oder Sachverhalte einzuführen oder an sie zu erinnern.

Das Aussprechen der funktionalen Einheiten 6, 7 und 8 wird durch das sukzessive Ausstrecken von Daumen, Zeige- und Mittelfinger begleitet. Verbale und körperliche Kommunikation erfolgen hier im Zusammenspiel. Die körperliche Kommunikation symbolisiert, dass man sich das Resultat an „drei Fingern abzählen“ kann, dass es sich also mit einer gewissen Zwangsläufigkeit aus den genannten Einheiten ergibt.

Auch die elfte und letzte funktionale Einheit dieses Gesprächsbeitrags ist ein Aussagekern und besteht lediglich aus einem Namen, der durch Nennung eines Vor- und Zunamens realisiert wird. Damit rekurriert WE allerdings nicht auf den Steckbrief, sondern auf die von ER gelieferte Lösung: *äh miroslav klose* (Z. 50), die er wortgleich übernimmt.

Betrachtet man die elf funktionalen Einheiten dieses Gesprächsbeitrags von WE in der Zusammenschau, so dienen sie unterschiedlichen Zwecken. Während die ersten beiden die Rückkehr zum Unterrichtsdiskurs vorbereiten, liefert die vierte eine positive Bewertung des von MA erarbeiteten und vorgelesenen Steckbriefes. Denn bevor der Lehrer zu MAs Steckbrief Stellung nehmen und ihn bewerten konnte, wurde er durch einen Einwand (Z. 54), die *polak*-Episode und die Ausländer-Nebensequenz abgelenkt. Diese Bewertung liefert er nun in der vierten funktionalen Einheit nach.

Die folgenden sechs Einheiten reinszenieren die Vorstellung des Steckbriefes und seine Auflösung. Zweck dieser Reinszenierung ist es, zu zeigen, dass, wenn im Steckbrief relevante und markante Merkmale genannt werden, dies auch mit großer Sicherheit zu seiner Lösung führt. MAs Steckbrief wird so nicht nur explizit positiv bewertet (vierte funktionale Einheit), sondern durch die Reinszenierung implizit auch als modellhaft für weitere Steckbriefe propagiert: Die Steckbriefe sollen so sein, dass sie durch das Nennen relevanter und markanter Merkmale zwangsläufig zu einer richtigen Lösung führen. Dies wird jedoch nicht verbalisiert, sondern muss im Rahmen inferenzgestützter Kommunikation von den Schülern erschlossen werden.

Dass diese *Modellhaftigkeit* von MAs Steckbrief kommuniziert werden soll, wird durch drei weitere Punkte gestützt. Zum einen erfolgt die Reinszenierung – im Gegensatz zum sonstigen Unterrichtsgeschehen – (der Deutlichkeit halber und zum besseren Verstehen) auf Deutsch. Zum zweiten symbolisiert die zunehmende Verkürzung der Einheiten, die mit einer Erhöhung der Sprechgeschwindigkeit bei den Einheiten zehn und elf einhergeht, die Einengung des Spielraums und die Zwangsläufigkeit bei der Hinführung zur Lösung. Sie symbolisiert ferner, dass in diesem Prozess Stichwörter ausreichen, sofern es nur die

relevanten sind. Letztlich verdeutlicht der Lehrer durch die Intonationskontur der elften Einheit, dass nur dies die Lösung sein kann (Inferenzkontur).

Bemerkenswert ist, dass WEs Reinszenierung keinerlei Bezugnahme auf nationale Kategorien enthält. MA hatte immerhin davon gesprochen, dass die infrage stehende Person *many (.) goals for germany* (Z. 41) geschossen hat. Man könnte dieses Fehlen als eine relevante Abwesenheit deuten, die darauf verweist, dass der Lehrer die *polak*-Episode und die Ausländer-Nebensequenz als nicht unproblematisch erlebt hat und die Rückkehr zum Unterrichtsgeschehen nicht durch eine erneute Verwendung von nationalen Kategorien gefährden will.

### 3.4 Gemeinsamer Nachtrag einer Information (Z. 104-109)

Im folgenden Ausschnitt liefert ER eine weitere Information zu Miroslav Klose nach:

104 ER: der hat ja auch in  
 105 [kaiserslautern gespielt] gehabt  
 106 WE: [next one ]  
 107 WE: mh?  
 108 ER: der hat ja auch kaiserslautern gespielt  
 109 WE: ganz früher mal ja

In Hinblick auf funktionale Einheiten und Formulierungsverfahren erbringen die beiden Äußerungen von ER (Z. 104/105 und 108) wenig Neues. Beide sind darstellend und bestehen aus einer funktionalen Einheit. Die zweite ist – als Folge einer Nachfrage von WE (*mh?* Z. 107) – eine paraphrasierende Bearbeitung der ersten. Beide enthalten wiederum ein demonstratives Artikelwort (*der*) und die Modalpartikel *ja* mit der Bedeutung *wie man weiß* (vgl. Abschnitt 3.2).

An diesen beiden Äußerungen von ER lassen sich aber einige weitere grammatische Besonderheiten gesprochener Sprache verdeutlichen. Die erste Äußerung (Z. 104/105) enthält ein doppeltes Perfekt, eine Konstruktion, die in der gesprochenen Sprache häufiger ist als in der geschriebenen.<sup>7</sup> Interessant ist, dass ER sie dann (Z. 108) mit einfachem Perfekt paraphrasiert. Eventuell handelt es sich um eine Korrektur.

Diese paraphrasierende Äußerung (Z. 108) von ER – einem Schüler mit türkischem Migrationshintergrund – enthält nun ein Merkmal, das als typisch für das Migrantendeutsch gilt (vgl. Wiese 2012): den „Wegfall“ von Präpositionen bei Ortsangaben. Interessant ist hier, dass ER diese Ortsangabe in Zeile 104-105 zunächst *mit* Präposition formuliert hatte. Er verfügt offenbar auch hier über beide Varianten.

Zuguterletzt enthält dieser Ausschnitt ein Beispiel für ein Phänomen, das man als kooperative Äußerungsproduktion interpretieren kann (vgl. Duden. Die Grammatik 2009, S. 1220). Sie stellt ein genuin gesprochensprachliches Phänomen dar. Voraussetzung für kooperative Äußerungsproduktionen ist die Interaktivität mündlicher Kommunikation.

WE führt in Zeile 109 die eigentlich vollständige und abgeschlossene Äußerung von ER (Z. 108) quasi mit einer Ausklammerung, die eine zeitliche Präzisierung nachträgt, fort und erzeugt so eine Äußerung, die als eine gemeinsam produzierte gesehen werden kann. Die Funktion der abschließenden funktionalen Einheit *ja* wäre dann als Bekräftigung der

<sup>7</sup> Vgl. aber auch Hundt (2011), der auf der Grundlage von Korpusanalysen die weite Verbreitung des doppelten Perfekts in der Schriftsprache belegt.

vorausgehenden funktionalen Einheit *ganz früher mal* (Z. 109) zu sehen. Eine alternative Lesart wäre, ERs Äußerung in Zeile 108 nicht als Feststellung zu sehen, sondern als Frage. Dann wäre *ja* als nachgestellte Antwortpartikel (vgl. Duden. Die Grammatik 2009, S. 1216) zu verstehen.

#### 4. Fazit

Betrachtet man die analysierten Gesprächsausschnitte im Überblick, so lassen sich die folgenden Punkte festhalten:

- Die strikt sequenziell-chronologische Analyse der Gesprächsbeiträge ermöglicht ihre Segmentierung in funktionale Einheiten und die Bestimmung der verwendeten Formulierungsverfahren.
- Ein Großteil der betrachteten funktionalen Einheiten ist nicht satzförmig. Gleichwohl erfüllen sie ihre Funktion(en) völlig unproblematisch und sind unauffällig.
- In den Beiträgen wird vieles nicht explizit verbalisiert, sondern muss inferenzbasiert erschlossen werden. Dies gilt insbesondere für die Relationen zwischen funktionalen Einheiten wie auch für die Funktionen der Einheiten.
- Die deskriptive grammatische Analyse der Gesprächsbeiträge liefert eine Grundlage für die weiterreichende, sozialhaltige Interpretation und Funktionsanalyse der Äußerungen.

#### Literatur

- Auer, Peter (2006): Construction Grammar meets Conversation: einige Überlegungen am Beispiel von 'so'-Konstruktionen. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang (Hg.): Konstruktionen in der Interaktion. Berlin: de Gruyter. S. 291-314.
- Barden, Birgit/Elstermann, Mechthild/Fiehler, Reinhard (2001): Operator-Skopus-Strukturen in gesprochener Sprache. In: Liedtke, Frank/Hundsnurscher, Franz (Hg.): Pragmatische Syntax. Tübingen: Niemeyer. S. 197-233.
- Behaghel, Otto (1899): Geschriebenes Deutsch und gesprochenes Deutsch. In: Behaghel, Otto (1967): Von deutscher Sprache. Aufsätze, Vorträge und Plaudereien. Wiesbaden: Sändig. S. 11-34.
- Betten, Anne (1977): Erforschung gesprochener deutscher Standardsprache (Teil I). In: Deutsche Sprache 5, S. 335-361.
- Biber, Douglas et al. (1999): Longman grammar of spoken and written English. Harlow: Longman.
- Deppermann, Arnulf (2011): Konstruktionsgrammatik und Interaktionale Linguistik: Affinitäten, Komplementaritäten und Diskrepanzen. In: Lasch, Alexander/Ziem, Alexander (Hg.): Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze. Tübingen: Stauffenburg. S. 205-238.
- Duden (2009): Die Grammatik. 8. Auflage. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Fiehler, Reinhard (2009): Gesprochene Sprache. In: Duden. Die Grammatik. 8. Auflage. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag. S. 1165-1244.
- Fiehler, Reinhard/Wagener, Peter/Schröder, Peter (2007): Analyse und Dokumentation gesprochener Sprache am IDS. In: Kämper, Heidrun/Eichinger, Ludwig M. (Hg.): Sprach-Perspektiven. Germanistische Linguistik und das Institut für Deutsche Sprache. Tübingen: Narr. S. 331-365. (= Studien zur Deutschen Sprache 40).
- Fiehler, Reinhard et al. (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen: Narr. (= Studien zur Deutschen Sprache 30).

- Gülich, Elisabeth (1992): Formulierungsarbeit im Gespräch. In: Čmejrková, Světa/Daneš, František/Havlová, Eva (Hg.): Writing vs. Speaking. Language, Text, Discourse, Communication. Proceedings of the Conference held at the Czech Language Institute of the Academy of Sciences of the Czech Republic, Prague, October 14-16, 1992. Tübingen: Narr. S. 77-95.
- Gülich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (1996): Textherstellungsverfahren in mündlicher Kommunikation. Ein Beitrag am Beispiel des Französischen. In: Motsch, Wolfgang (Hg.): Ebenen der Textstruktur. Sprachliche und kommunikative Prinzipien. Tübingen: Niemeyer. S. 37-80. (= Reihe Germanistische Linguistik 164).
- Günthner, Susanne (2006): Grammatische Analysen der kommunikativen Praxis – ‚Dichte Konstruktionen‘ in der Interaktion. In: Deppermann, Arnulf/Fiehler, Reinhard/Spranz-Fogasy, Thomas (Hg.): Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen grammatischen Strukturen und Interaktionsprozessen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. S. 95-121. (Internet: [www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/deppermann.htm](http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2006/deppermann.htm)).
- Günthner, Susanne (2011): Aspekte einer Theorie der gesprochenen Sprache – ein Plädoyer für eine praxisorientierte Grammatikbetrachtung. In: gidi Arbeitspapierreihe Nr. 32 (02/2011). Internet: <http://noam.uni-muenster.de/gidi/arbeitspapiere/arbeitspapier32.pdf>.
- Günthner, Susanne (2008): Projektorkonstruktionen im Gespräch: Pseudoclefts, die Sache *ist*-Konstruktionen und Extrapositionen mit *es*. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 9, S. 86-114.
- Hennig, Mathilde (2006): Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis. Kassel: University Press.
- Hoffmann, Ludger (1997): Zur Grammatik von Text und Diskurs. In: Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno: Grammatik der deutschen Sprache. Band 1. Berlin/New York: de Gruyter. S. 98-591. (= Schriften des Instituts für deutsche Sprache 7.1).
- Hundt, Markus (2011): Doppelte Perfektkonstruktionen mit *haben* und *sein*. Funktionale Gemeinsamkeiten und paradigmatische Unterschiede. In: Deutsche Sprache 39, S. 1-24.
- Kindermann, Torsten/Kühner, Patrizia/Schmitt, Reinhold (2011): Die Bearbeitung eines „brisanten“ Themas im Englischunterricht. In: Schmitt, Reinhold (Hg.): Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik. Mannheim: IDS. S. 31-67. (= amades. Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache 41).
- Linell, Per (1982): The written language bias in linguistics. Linköping: University of Linköping. (= Studies in Communication 2).
- Selting, Margret/Couper-Kuhlen, Elizabeth (2001): Studies in Interactional Linguistics. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Wiese, Heike (2012): Kiezdeutsch. München: Beck.

Prof. Dr. Reinhard Fiehler  
Institut für Deutsche Sprache  
Postfach 10 16 21  
D-68016 Mannheim  
E-Mail: [fiehler@ids-mannheim.de](mailto:fiehler@ids-mannheim.de)